**КЫРГЫЗСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ**

**ИМЕНИ И. АРАБАЕВА**

**Кыргызская академия образования**

**Диссертационный совет Д 13.20.618**

На правах рукописи

**УДК 373.51**

**Мураталиева Мира Алымбековна**

**НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ОБЩЕПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИСТОРИИ**

**13. 00. 01 – общая педагогика, история педагогики и образования**

**Автореферат**

**диссертации на соискание учёной степени**

**доктора педагогических наук**

**Бишкек – 2022**

Диссертационная работа выполнена на кафедре педагогики Кыргызского государственного университета имени И. Арабаева

|  |  |
| --- | --- |
| **Научный консультант:** | **Абдырахманов Толобек Абылович –** |
|  | доктор педагогических наук, профессор, |
|  | ректор Кыргызского государственного университета им. И. Арабаева |
| **Официальные оппоненты:** | **Асипова Нурбубу Асаналиевна –** |
|  | доктор педагогических наук, профессор, |
|  | заведующая кафедрой педагогики высшей школы КНУ им. Ж. Баласагына |
|  | **Болджурова Ишенгуль Садыковна –** |
|  | доктор педагогических наук, профессор, |
|  | советник ректора КРСУ |
|  | **Асаналиев Мелис Казыкеевич –** |
|  | доктор педагогических наук, профессор, |
|  | заведующий кафедрой ПО КГТУ им. И. Раззакова |
| **Ведущая организация:** | кафедра общей педагогики Международного Таразского инновационного университета (Адрес: г. Тараз, ул. Желтоксан, 69 Б). |

Защита состоится 25-марта 2022 года в 14.00 часов на заседании диссертационного совета Д 13.20.618 по защите диссертаций на соискание ученой степени доктора (кандидата) педагогических наук при Кыргызском государственном университете имени И. Арабаева и Кыргызской академии образования по адресу: 720040, г. Бишкек, ул. И. Раззакова, 51.

Идентификационный код онлайн трансляции защиты диссертации: <https://vc.vak.kg/b/132-3bn-fgw-pkn>

С диссертацией можно ознакомиться в научных библиотеках Кыргызского государственного университета им. И. Арабаева по адресу: 720026, г. Бишкек, ул. И.Раззакова,51 и Кыргызской академии образования по адресу: г. Бишкек, проспект Эркиндик, 25 и на сайте диссовета (www.arabaev.kg).

Автореферат разослан 24-февраля 2022 г.

**Учёный секретарь диссертационного совета**

**доктор педагогических наук, профессор Дюшеева Н.К.**

**ОБШАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ**

**Актуальность темы диссертации.** Сложившаяся в Кыргызстане социальная, экономическая и политическая ситуация за последние годы оказала свое влияние на процессы развития страны и общества в целом: мировоззрение старого общества с его взглядами на экономику, политику, развитие общества и наличием той «незыблемой» идеологии становится разнополярным с мировоззрением нового технологизированного общества, у которого отсутствует идеология. В ситуации идеологического вакуума началась переоценка ценностей, утрата традиционного патриотического сознания, что актуализирует именно для учителей истории главную задачу исторического образования: во-первых, излагать объективно исторические события, факты, а во-вторых, воспитывать такие чувства как любовь к Родине, гордость за культурные достижения, осознание высокой гражданственности и долг перед Отечеством. И роль учителя истории в этом значима, т.к. он должен прививать общечеловеческие ценности, уважение к традициям других народов, демонстрировать путь, который прошло человечество, его достижения и возможные перспективы. Наряду с чем важно понимать, что учитель истории должен владеть не только предметными знаниями, но компетенциями, способствующими формировать у своих учащихся ряд компетенций, помогающих им общаться, критически оценивать любые исторические события, уметь работать сообща и пользоваться ресурсами информационно-коммуникационных технологий в реалиях быстро изменяющихся условий.

Система образования Кыргызской Республики за последние 10 лет перешла к новому этапу, который характеризуется изменениями в *содержании* образования, в *подходах* к формированию образовательных результатов (компетенций), в новой *иерархии* целей обучения и воспитания, которые, интегрируясь, трансформируются в ключевые, общепрофессиональные компетенции и доминируют над предметными, в новых формах *электронных обучающих сред* и педагогических *измерений.* Соответственно меняются ожидания и от учителей. Данные отечественных (НООДУ, ОРТ) и международных исследований (PISA, TALIS, PEARLS, TIMSS) свидетельствуют о том, что качество современного образования находится в прямой зависимости от качества подготовки будущих учителей, «качество образования не может быть выше качества учителей, это качество обеспечивающих»[[1]](#footnote-1). Именно данная стратегия и послужила основанием для осуществления научно-исследовательской работы по проблеме формирования общепрофессиональных компетенций будущих учителей истории.

Государственные образовательные стандарты школьного общего образования и высшего профессионального образования позиционируют в качестве актуальных и значимых компетенций – ключевые компетенции, которые по принципу преемственности трансформируются в общепрофессиональные (универсальные) компетенции, а также отражают в своем содержании глобальные компетенции, выдвигаемые в мировом образовательном пространстве как важнейшую цель обучения на протяжении всей жизни: способность человека решать профессиональные и жизненные задачи: видение проблемы, определение целеполагания, разработка путей решения проблемы, поиск необходимых для этого ресурсов; способность быстро адаптироваться к постоянно развивающимся технологиям; критически оценивать новую ситуацию и прогнозировать её последствия; готовность к диалогу на основе ценностей гражданского демократического общества и межкультурного взаимодействия и др.

Группа общепрофессиональных (универсальных) компетенций в Кыргызской Республике и странах СНГ является общей, унифицированной и обязательной для массовой подготовки бакалавров, магистров всех направлений существующих классификаторов, они универсальны по своему характеру и применимости, потому что возможности данной группы компетенций многофункциональны в развитии и формировании *когнитивной* (процесс освоения знаний и способов их получения), *деятельностной* (процесс становления умений, навыков и способностей действовать в новых ситуациях) и *личностной* (процесс самопознания, саморазвития, самореализации) составляющей будущего профессионала определенного профиля. И от того как, на каком уровне будут сформированы общепрофессиональные компетенции, зависит формирование остальных компетенций и эффективность будущего профессионального труда выпускника.

Проблема формирования общепрофессиональных компетенций будущих специалистов непедагогического и педагогического профиля, в том числе и учителей истории, позиционируется на уровне мирового образовательного пространства: в рамках формирования глобальных компетенций, компетенций XXI века, выдвигается в требованиях государственных образовательных и предметных стандартов, и от того, насколько они будут сформированы у будущих учителей, зависит сформированность этих же компетенций у учащихся школ и студентов (будущих учителей) вузов. Каждые 3-4 года уровень сформированности данных компетенций определяется путем участия школьных образовательных организаций стран СНГ в таких международных исследованиях как TIMSS, PISA, последнее из которых является важнейшим, объективным и беспристрастным инструментом и мерилом развития национального школьного образования, демонстрирующим позицию стран-участниц между результатами по PISA. Кыргызстан намерен участвовать в международном исследовании PISA в 2025 году. Отметим, что особенность данных исследований в том, что они позволяют продемонстрировать корреляционную зависимость между грамотностью школьников, умением применять эти знания на практике и качеством жизни в стране (индексом человеческого развития), и, соответственно, индексом глобальной конкурентоспособности, который оценивает способность стран обеспечить высокий уровень благосостояния своих граждан.

Именно сегодня проблема формирования общепрофессиональных (универсальных/ключевых/метапредметных) компетенций у педагогов, будущих учителей, обучающихся позиционируется как архиважная проблема и отражена в документах государственного и стратегического значения Кыргызской Республики, в том числе и в контексте целей в области устойчивого развития, что и предопределяет важность и своевременность поиска путей для её решения.

Таким образом, актуальность исследования определяется необходимостью формирования общепрофессиональных компетенций будущих учителей истории посредством разработки новых механизмов реализации данного процесса с учетом выдвигаемых требований отечественного и мирового образования.

Анализ состояния исследуемой проблемы показал, что проблема профессионального формирования будущего учителя и обеспечения *качества данного процесса*, нашла отражение в трудах А.И. Адамского, В.П. Беспалько, В.А. Кальней, Э.М. Короткова, А.М. Моисеева, В.П. Панасюк, М.Н. Певзнер, М.М. Поташника, А.И. Субетто, Ю.Г. Татур, Т.И. Шамовой, С.Е. Шишова, Е.А. Ямбурга и др., которая исследовалась в различных аспектах: от процесса формирования компетенций; процесса структурирования и разработки нового содержания образования до процесса диагностики, оценивания и управления.

В Кыргызской Республике проблема подготовки, развития и формирования профессиональных и личностных качеств, компетенций будущих учителей изучалась учеными-педагогами в контексте различных видов готовности, грамотности, культуры, видов компетенций и компетентностей (А.А. Алимбеков, Г.С. Акиева, Н.А. Асипова, И.С.Болджурова, Д.У. Байсалов, И.Б. Бекбоев, Ш.Д. Джусенбаев, К.Д. Добаев, Н.К. Дюшеева, А.Т. Калдыбаева, Л.П. Кибардина, В.Л. Ким, Э.М. Мамбетакунов, А.М. Мамытов, Л.П. Мирошниченко, А.К. Наркозиев, Н.Н. Палагина, Т.В. Панкова, М.Р. Рахимова, А.С. Раимкулова и др.). Наиболее близкими к проблеме нашего исследования относятся исследования, которые описывают методологические подходы и организационно-педагогические условия формирования различных видов компетенций будущих учителей: профессиональное развитие компетенций педагогов при освоении инновационных технологий (И.А. Низовская, 2008 г.), формирование профессиональных и личностных компетенций будущего учителя (Н.К. Дюшеева, 2009 г.), формирование профессиональных (предметных) компетенций студентов математического профиля (Г.Д. Панкова, 2015 г.), реализация компетентностного подхода при проектировании образовательных программ по кредитной технологии (А.К. Наркозиева, 2010 г.), формирование профессиональных компетенций будущего учителя по активизации познавательной деятельности школьников (А.С. Раимкулова, 2012 г.), формирование специальных компетенций учителей биологии в педагогическом вузе (А.К. Чалданбаева, 2016 г.), формирование гражданско-патриотической компетентности педагогов внешкольного дополнительного образования (Д.С. Мусина, 2016 г.), формирование ключевых и предметных компетентностей по экономической грамотности учащихся средней школы (В.В. Шестель, 2019 г.), формирование межкультурной коммуникативной компетенции в процессе самостоятельной работы студентов (М.В. Саванкова, 2020 г.).

Авторами отмечено, что перечисленные компетенции формируются, развиваются и реализуются будущими педагогами, учителями индивидуально, через освоение накопленного опыта, в котором особую значимость обретает созданная система, построенная на исследовании форм, организационных и педагогических условий, технологий и механизмов измерений.

Вопросы формирования общепрофессиональных компетенций, реализуемого посредством современных педагогических и ИКТ-технологий исследовались в трудах: Е.П. Велихова, Б.С. Гершунского, Д.В. Зарецкого, Е.В. Зворыгина, В.А. Каймина, А.А. Кузнецова, В.С. Леднёва, Е.Д. Маргулиса, В.В. Рубцова, А.Я. Савельева, О.К. Тихомирова, С.И. Шварбурда и др. В данных трудах исследуются процессы технологизации образовательного пространства, как важнейшего механизма в модернизации образовательной системы. Наряду с вышеуказанными трудами авторов, которые внесли значительный вклад в развитие теории педагогической науки, существует ряд компетентностных моделей, которые позволили сравнить процессы формирования общепрофессиональных компетенций будущих учителей истории и прийти к выводу, что все они различны в проекции на предмет исследования.

В опубликованных научных исследованиях и описаниях опыта успешных практик представлен многогранный опыт, посвященный исследованию проблем, посвящённых процессу формирования общепрофессиональных компетенций будущих учителей, качеству формирования ключевых, инструментальных и общекультурных компетенций обучающихся, технологиям, способствующим эффективности данного процесса. Однако вместе с тем следует отметить, что за последние годы проблема формирования общепрофессиональных компетенций будущего учителя истории в условиях вуза недостаточно разработана в теории и практике отечественной науки.

Таким образом, актуальность избранной темы основана на **противоречиях** между:

* необходимостью формирования общепрофессиональных компетенций будущих учителей истории и отсутствием механизма по реализации данного процесса на основе компетентностного подхода;
* необходимостью обеспечения качества в формировании ключевых компетентностей обучающихся школьного образования и недостаточной сформированностью общепрофессиональных компетенций у учителей истории.

Указанные противоречия свидетельствуют о наличии проблемы, суть которой состоит в необходимости нового осмысления научно-теоретических основ формирования общепрофессиональных компетенций в вузе и разработке организационно-педагогических условий, обеспечивающих эффективность данного процесса.

Актуальность и недостаточная разработанность данной проблемы в педагогической науке обусловили выбор **темы исследования**: "Научно-теоретические основы формирования общепрофессиональных компетенций будущих учителей истории".

**Связь темы диссертации с крупными научными программами (проектами) и основными научно-исследовательскими работами.**Диссертационная тема входит в перечень исследовательских актуальных тем НИР КГУ им. И. Арабаева.

**Цель** исследования является теоретико-методологическое обоснование формирования общепрофессиональных компетенций будущих учителей истории в вузе, определение и разработка организационно-педагогических условий, обеспечивающих эффективность данного процесса.

**Задачи исследования:**

1. Выявить научно-теоретические основы, современное состояние и тенденции в формировании общепрофессиональных компетенций будущих учителей истории.

2. Определить **совокупность** методологических подходов к процессу формирования общепрофессиональных компетенций будущего учителя истории и разработать диагностико-оценочный инструментарий для определения уровня их сформированности.

3. Уточнить сущность и содержание процесса формирования общепрофессиональных компетенций будущих учителей истории в вузе и на этой основе разработать модель их формирования.

4. Разработать организационно-педагогические условия формирования общепрофессиональных компетенций будущих учителей истории.

5. В процессе опытно-педагогической работы доказать эффективность организационно-педагогических условий.

**Научная новизна полученных результатов**заключается в следующем:

1. ***Выявлены*** научно-педагогические основы формирования общепрофессиональных компетенций будущих учителей истории, а именно: обоснованы *теоретико-методологические* положения исследователей по проблеме, определены ведущие *теории и современные тенденции* в формировании общепрофессиональных компетенций, что послужило основой для осуществления данного исследования.
2. ***Определена*** **совокупность** методологических подходов – компетентностно-технологического и критериально-процессного – к формированию общепрофессиональных компетенций, сущность которой заключается в том, что: процесс формирования общепрофессиональных компетенций должен реализовываться *на основе технологизации учебного процесса* (путём использования наиболее современных образовательных технологий и средств современной дидактики, организации обучения, компьютеризации образовательного процесса) в образовательной среде вуза, *операционального (измеримого и достижимого) диагностирования* на *критериальной основе* и рассматриваться как *совокупность взаимосвязанных процессов*.
3. ***Уточнена*** сущность и раскрыто содержание процесса формирования общепрофессиональных компетенций будущих учителей истории, которое нашло свое отражение *в модели* формирования общепрофессиональных компетенций.
4. ***Разработаны*** организационно-педагогические *условия* формирования общепрофессиональных компетенций будущих учителей истории, обеспечивающие системность осуществления данного процесса.
5. ***Доказана эффективность*** педагогических условий посредством разработки и использования диагностико-оценочного инструментария по определению уровня сформированности общепрофессиональных компетенций.

**Практическая значимость полученных результатов** заключается в том, что:

* в образовательную среду вузов (КНУ им. Ж.Баласагына, КГУ им. И. Арабаева) внедрен *пакет инструктивных и методических материалов* по формированию общепрофессиональных компетенций, диагностике и оцениванию;
* для эффективной реализации процесса формирования общепрофессиональных компетенций в вузах внедрён *Модуль* «Компетентностно-ориентированное обучение» для преподавателей, который позволяет освоить современные подходы к формированию общепрофессиональных компетенций;
* разработанный *тезаурус* основных терминов в системе формирования общепрофессиональных компетенций включен в УМК психолого-педагогических дисциплин.

**Основные положения диссертации, выносимые на защиту:**

1. Теоретико-методологическую основу формирования общепрофессиональных компетенций будущих учителей истории составили труды в области педагогики, психологии, нормативные источники в области образования, а также концепции научной *школы компетенций* И.А. Зимней, научной *школы профессионального развития* Э.Ф. Зеера, *теория моделирования целостного педагогического процесса* А.А. Вербицкого, В.А. Сластенина, И.Я. Лернера, В.В. Краевского, зарубежные *теории мотивации достижений* Дж. Уайта, Д.К. Маккклелланда, Дж. Равена, Л.М. и С.М. Спенсеров, *теория управления* в образовании М. Барбера, которые обусловили определить ведущие тенденции в формировании общепрофессиональных компетенций будущих учителей истории.
2. Совокупность *компетентностно-технологического и критериально-процессного* подходов к процессу формирования общепрофессиональных компетенций будущих учителей истории обеспечивает реализацию совокупности общих принципов определения целей обучения, ожидаемых *образовательных результатов*, организацию *технологизации* учебного процесса и *критериальность* в диагностике и оценке образовательных результатов.
3. *Формирование общепрофессиональных компетенций будущих* учителей истории - это процесс целенаправленного воздействия на обучающегося, который имеет процессуальный, поэтапный характер (целевой, содержательный, деятельностный, диагностический) и осуществляется в системе профессионального образования с учетом межпредметных связей в обучении.
4. Эффективность формирования общепрофессиональных компетенций обеспечивается *созданием и реализацией разработанных организационно-педагогических условий:* учебно-методическое обеспечение, реализация образовательного модуля, технологизация учебного процесса**,** диалогическое взаимодействие студентов и преподавателя в процессе обучающего взаимодействия.
5. *Диагностический инструментарий* трёх уровней оценки: *уровня соответствия содержанию*, *уровня соответствия процессам*, *уровня соответствия* образовательным результатам позволяет выявить общий уровень сформированности общепрофессиональных компетенций в количественных и качественных показателях.

**Личный вклад соискателя** состоит в выявлении критериев и показателей ОПК, в обосновании и реализации совокупности методологических подходов к исследованию, в определении содержания и структуры исследуемого феномена, в разработке педагогических условий и механизма формирования общепрофессиональных компетенций, в разработке диагностического инструментария.

**Апробация результатов исследования**осуществлялось на международных, межвузовских научно-практических конференциях.

**Полнота отражения результатов диссертации в публикациях.**Основные результаты исследования отражены в 21 научных статьях, 1 монографии.

**Структура и объем диссертации.**Диссертация состоит из введения, четырех глав, выводов, списка использованной литературы и приложений. Объем диссертации составляет 364 страницы; таблиц – 20, рисунков – 21, схем – 2.

**Основное содержание диссертации**

**Во введении** обоснована актуальность темы, степень разработанности проблемы, цель и задачи исследования, охарактеризованы противоречия исследования**,** сформулированы положения, выносимые на защиту, обоснована научная новизна, теоретическая и практическая значимость результатов исследования.

**В первой главе «Научно-педагогические основы формирования общепрофессиональных компетенций будущих учителей истории»** показано решение *первой задачи*: на основе анализа нормативно-правовых документов, регламентирующих целостный педагогический процесс в вузе, обоснован выбор понятия «общепрофессиональные компетенции», описываются основные работы, в которых раскрывается контекст существующих проблем в формировании компетенций учителя в целом, что оказывает своё влияние и на формирование общепрофессиональных компетенций будущего учителя истории в том числе.

В исследованиях Павла Лукши представлено описание будущего мира в 2035 году: сложное общество; ускоряющиеся изменения технологий; изменение социальных практик, которые будут новыми и ранее не использованными; новые системы управления, построенные на коллективной интеллекте; каскадная диссеминация сохранения глобальной безопасности; «зелёная» экономика и промышленность в ответ на глобальную экологическую катастрофу; роботозамещение человеческих ресурсов. Наряду с чем, прогнозы «в течение ближайших 15-20 лет следующих вызовов человечеству: «Информационный перегруз» и/или возникновение искусственного интеллекта; исчезновение 60-70% профессий в промышленности и секторах; экономический кризис; экологические проблемы; кризисы в области финансов, политики; военные кризисы».

Вышеуказанные потенциальные проблемы ближайшего будущего требуют формирования компетенций человека с позиций пирамиды-триады: работник – гражданин – житель планеты, в которой житель планеты – превалирует над статусом «гражданин» и «работник».

В связи с чем, назревает необходимость пересмотра и обновления ГОС ВПО Кыргызской Республики на новый этап новой «пятилетки», т.к. прошло 4 года и в 2020 году в сентябре месяце будет ровно 5 лет их функционированию. Данный процесс необходим в целях соответствия выпускников к вызовам будущего, в основе которого лежат кумулятивные эффекты технологических, социальных и экономических трансформаций.

Анализ источников позволил сфокусироваться на проблемах педагогического образования, которые существуют как в отечественной системе, так и в странах постсоветского пространства.

В.А. Болотов в своём исследовании об основных вызовах педагогического образования справедливо выражает контраргументы относительно предложенной руководителями образовательных организаций и ведомств идеи санации вузов, которые не отвечают своему предназначению. Наряду с чем, В.А. Болотов в составе специально созданной рабочей группы по модернизации педагогического образования ориентирует педагогическую и академическую общественность на решение следующих проблемных вызовов:

* гарантированный *форсайт*, т.е. профессиональная способность построения долгосрочных прогнозов на основе предвидения, прогнозирования развития процессов в сфере образования;
* отказ от *псевдоаттестаций*, номинально способствующих карьерному росту учителей; создание при школах *аттестационных центров*, которые имеют свои стандарты учителя, который нужен их школе, с набором тех предметных компетенций, которые нужны их школе для обеспечения качества изучения предметов;
* разработка *методологий расчёта кадровой потребности* с учетом и демографических, и социальных, и экономических сдвигов в развитии страны;
* разработка нового *механизма приёма* в педагогические вузы, с учётом международного опыта успешных практик, где в приоритете психо-эмоциональная устойчивость будущего учителя, наличие положительных коммуникативных навыков, способность к компромиссу и способность работать в команде, при этом автор подвергает критике неумение учителей входить в кооперацию друг с другом, отсутствие навыков работать и планировать совместно, постоянную конкуренцию и соперничество учителей в достижении образовательных результатов;
* введение помимо традиционных видов отечественной педагогической практики *других форм практики*, успешно реализуемых в международных педвузах: *интернатура* в педвузах, которая занимала бы большую половину учебного времени и организовывалась бы школами; *клиническая подготовка* (термин, заимствованный у медиков);
* создание *сертификационных центров*, в которых наряду с сертификацией квалификации, сдавался бы и особый квалификационный экзамен, организованный на базе школы и позволяющий в случае успешной сдачи, работать в школе;
* достижение разными типами образовательных организаций *комплементарности* различных форм образования, например, вузы с магистерскими программами, выступающие дополнительными комплементарными формами образования, которые взаимодополняют друг друга в приобретении навыков 21 века, необходимые учителю, педагогу.

Заслуживают внимания исследования М.Л. Аграновича, которые направлены на анализ статистических данных, описывающих систему педагогического образования, характеристики загрузки школьных учителей, оценку потребности в учителях:динамика роста *снижения интереса* обучающихся, оканчивающих школу, к получению педагогического образования; *рост доли не учительских направлений* обучения, взамен на рост других категорий педагогических работников: логопеды, психологи, социальные работники, конфликтологи, медиаторы и др.;*несоответствие масштабов подготовки учителей* и существующей численности дееспособных учителей в школах, характеризующейся соотношением 1:4, что создаёт социальную напряжённость в педагогическом сообществе и прогнозируемое время на смену действующих учителей более 30 лет;*неадекватные масштабы подготовки* педагогических кадров, отсутствие *адекватного и надёжного прогноза* в учительской потребности для регионов в первую очередь;*наличие как регионального дисбаланса* в процессе подготовки будущих учителей, так и *предметного*, т.е. учителей по предметам; отсутствует соотношение доли учителей по предметам при выпуске из вузов и доли предметов в БУПе, выраженная в часовом измерении; *превышение ежегодного выпуска будущих учителей* в 3 раза ожидаемой потребности; *международные сравнения некоторых показателей:* нагрузка учителей – самая низкая; соотношение обучающихся и учителей – самое низкое в мире; средний размер класса – самый низкий в мире; тенденция к снижению загрузки учителей по ставкам; *сокращение учителей* вследствие демографических процессов, характеризующихся спадом показателей рождаемости.

Следует отметить, что вышеуказанный исследовательский анализ статистики некоторых процессов системы состояния педагогического образования одинаково аналогичен с данными стран постсоветского пространства.

Так, К.Д. Добаев в своих исследованиях по проблемам педагогического образования в системе высшего профессионального образования [Источник: mnenie.akipress.org. – О необходимости создания новой парадигмы педагогического образования] актуализирует разработку новой парадигмы педагогического образования. Автор в рамках соразмерной критики высказывает упрёки в адрес вузов, которые отстают от запросов общества, которые не проявляют готовность к коренному переустройству. Справедливо отмечает, что пора сменить практику зачисления на педагогические специальности на более современные механизмы, известные в мировой успешной практике, также акцентирует внимание на том, что у абитуриентов формальный подход к поступлению в вузы, основанный на бюджетном принципе (бесплатное обучение), при этом и уровень мотивации также очень низкий на выходе из стен вуза. Не меньшей критике подверглись и традиционные подходы и методы обучения, низкий уровень материально-технической базы, качественного состава ППС, который в большей степени находится в стадии стагнации.

О.А. Фиофанова в своих исследованиях актуализирует исследование проблемы PATHDEPENDENCE, т.е. зависимость педагогического образования от предыдущей траектории развития. На главные вопросы своего исследования, которое осуществлялось специально созданной рабочей группой в рамках работы по программе «Новые лидеры высшего образования» (МШУ «Сколково»), «Что и как должно измениться в педагогическом университете XXI века? Каковы ключевые тренды новой парадигмы педагогического образования как институтциональной формы развития человеческого капитала?» были предложены следующие модели, способствующие дальнейшим преобразованиям:

1. *Модель новой организации образовательного процесса,* характеризующаяся:

* *нелинейностью*, т.е. возможностью самостоятельного построения студентами своего образовательного маршрута, траектории развития;
* *профессиональной социализацией,* т.е. трансформация образовательного процесса в социальную практику и погружение будущего педагога в профессионально-педагогические сообщества;
* *введением новой организационной формы – педагогической интернатуры.*

1. *Модель построения нового содержания образования*, сущность которого в построении на принципах междисциплинарности и интегративности, принципах детерминации, принципах учета антропопрактики образования, которые позволяют сфокусировать внимание будущего учителя на изменениях психологии взросления детей, на изменениях мыслительных процессов детей вследствие техногенных и иформационно-коммуникационных процессов.
2. *Модель использования новых педагогических технологий* – суть которой в реализации современных образовательных технологий в процессе формирования личности педагога: технологии проектов, кейс-технологии, технологии социокультурной навигации, антропологических конструкторов, технологии Collaborativ Learning.

Автор, завершая описание процессов модернизации педагогического образования, справедливо резюмирует, что «новое педагогическое образование не сможет развиваться в старой институциональной среде».

А.А. Хван, исследуя проблему формирования будущего учителя, в том числе и его компетенций, описывает 4 модели учителя:

1. *Советский учитель* (1980-е годы и предшествующие им), имеющий социально-классовый характер педагогической деятельности.
2. *Гуманистично-гуманитарный учитель* (1990-е годы), вектор деятельности которого направлен на принятие ребенка таким, какой он есть и проявление к нему гуманности.
3. *Знающий учитель* (2000-2010 годы), основой деятельности которого являлось соответствие стандартам в достижении ожидаемых результатов, однако целостной картины оценки качества подобного обучения осуществить невозможно было.
4. *Умелый учитель* (2010-е годы и по настоящее время), его педагогическая деятельность характеризуется формированием компетенций у обучающихся, т.к. была принята идеология и методология компетентностного подхода, однако на данном этапе остаются проблематичными вопросы диагностики компетенций, которые и выступают конечным целевым результатом педагогической деятельности.

Наряду с вышеуказанным А.А. Хван выделяет такую проблему, которая также оказывает своё влияние на *совершенствование* компетенций, как «тяжесть и напряженность труда учителя», характеристики которых: многофункциональность педагогической деятельности; высочайшая ответственность за образовательные и воспитательные результаты; колоссальная нагрузка на зрительный анализатор; большая речевая и голосовая нагрузка; гиподинамичное положение организма; ненормированный режим рабочего дня и отсутствие режима дня, питания и отдыха; несбалансированное питание; дефицит сна; неадекватная заработная плата.

А.А. Хван призывает к разработке эмпирически обоснованных дескриптивных моделей личности современного учителя, в основе которых, безусловно, должны лежать соответствующие компетентности учителя.

Таким образом, вышеизложенное позволяет сформулировать следующие выводы к исследованию обозначенного вопроса:

* процесс формирования общепрофессиональных компетенций будущих учителей является предметом исследования многих отечественных и зарубежных учёных, которые сводятся к актуализации общепрофессиональных компетенций, исследованию их сущности и содержания, становятся предметом планирования в документах государственного и стратегического значения, отражены в стратегиях развития отечественных и зарубежных систем образования;
* существующие на сегодняшний день механизмы формирования компетенций в целом, не удовлетворяют ожиданиям «требуемого» и «достигаемого» уровня их сформированности, между уровнями достижений отсутствует корреляционная зависимость;
* вышеуказанные описания противоречий и проблем в формировании общепрофессиональных компетенций будущих учителей истории, исходящие из глобальных проблем педагогического образования и представляющие фрагментарный обзор примеров практик в формировании личности учителя, можно сгруппировать в проекции на «4 генеральных фактора», предложенных Подласым И.П., влияющих на данный процесс:

1 фактор – содержание образования (ГОС ВПО, учебный план, учебная программа, учебники, УМК);

2 фактор – организационно-педагогическое влияние (методы/технологии, формы, средства обучения; механизмы оценивания, диагностики, мониторинга; условия обучения; требования к преподавателю и студенту);

3 фактор – обучаемость студентов (базовые компетентности, мотивация, саморазвитие, самостоятельность, индивидуально-психологические особенности, вовлечение родителей и др.);

4 фактор – затраты времени на обучение.

Итак, вышеуказанное даёт основание утверждать, что для формирования общепрофессиональных компетенций будущих учителей истории важно разработать современные механизмы по реализации данного процесса, которые бы отвечали требованиям базовых навыков XXI века в контексте человекоцентрированного образования на протяжении всей жизни.

Несмотря на то, что парадигма компетентностно-ориентированного обучения закреплена в нормативных и правовых актах, которые регламентируют образование на всех его уровнях, на сегодняшний день на уровне практической реализации, недостаточно проработаны многие его аспекты.

Однако, сегодня парадигма образования во всём мире изменилась, фокус целевых ориентиров сместился с вкладов и разработки в содержание образования на образовательные результаты. Правительства многих стран в унисон об этом заявляют, так как данные экономических результатов неопровержимо свидетельствуют о том, что именно образование играет ключевую роль в обеспечении роста экономики и социального прогресса.

Выделим тенденции, декларируемые Майклом Барбером:

1. Тенденция образовательных систем мира ориентировать все процессы на образовательные результаты.
2. Положительная корреляция роста экономики и построения непротиворечивого общества от образования.
3. Мировая тенденция оценивания результатов региональных и муниципальных систем образования.
4. Комплексный подход к оценке образовательных программ и результатов регионов.
5. Идея эффективности в усовершенствовании продуктов и усилению их воздействия на успешный процесс обучения во всем мире.
6. Динамика роста международных сопоставительных исследований школьных систем в противовес университетским. Мировые рейтинги демонстрируют вклады в университеты, но не результаты обучения.
7. Разработка измерительных инструментов, позволяющих отслеживать, понимать и выявлять трудности в достижении образовательных результатов обучающихся, что может послужить началом «образовательной революции».
8. Главная цель ближайших исследований – разработка измерительных инструментов, позволяющих измерить воздействие тех продуктов, которые мы в образовательной системе производим: от университета до учебника.

Инновационную трансформацию экономики России также связывают в корреляционной зависимости от образовательных процессов. Так, Гершенкрон А., в качестве реальных «агентов развития образования» выделяет: государство, бизнес-сектор, корпус менеджеров и позиционирует следующие идеи для наступающих тенденций в образовании:

1. Формирование образовательной среды на основе лучших педагогических, психологических и управленческих образовательных практик.
2. Введение институциональной меры, обеспечивающей условия развития всей системы образования – отмена диплома государственного образца.
3. Нивелирование роли государства в развитии образования за счёт изменения форм обучения, процессов диверсификации, процессов финансирования образования, мультипликации в предоставлении образовательных услуг.
4. Формирование рынка негосударственных образовательных услуг в сфере новых массовых специальностей.
5. Идеология непрерывного профессионального образования и развития педагога, основанная на технологических платформах образования.

Так, следствием возможных преобразований, указанных выше, в проекции на формирование компетенций будущего учителя может быть:

* самостоятельность высших учебных заведений в определении перечня компетенций, необходимых будущему учителю, в том числе и учителю истории;
* самостоятельность в разработке образовательных программ и учебных планов;
* осуществление подготовки будущего учителя путём применения дистанционных образовательных технологий;
* самостоятельное формирование образовательной траектории обучающимися, позволяющее осваивать краткосрочные бесплатные курсы, размещенные на платформах массового он-лайн образования;
* появление новых независимых провайдеров образовательных услуг;
* появление формального и неформального образования, способствующего непрерывности профессионального развития.

Следует отметить, что современная практика перечисленных тенденций уже осуществляется, внедряется, пилотируется и темпы реализации данных процессов динамично растут, что отодвигает назад классические модели формирования будущего учителя, основанные когда-то на «зуновском» подходе, на профессиограммах и на разрабатываемых современных профстандартах педагога.

Современные исследователи проблем глобального образования XXI века Максим Арзумян, Павел Лукша и др., осуществляя анализ опыта лучших мировых практик в образовании выделяют следующие тенденции, диктуемые экономикой и обществом XXI века:

1. Обучение на протяжении всей жизни.
2. Приоритет в формировании будущих педагогов: творческих способностей и эмпатии.
3. Формирование навыков, формирующих базовую грамотность XXI века: «управление вниманием, информационная гигиена, программирование, эмоциональный интеллект, сотрудничество, креативное и критическое мышление, здоровый образ жизни, финансовая грамотность, этика и др.».
4. Возникновение спектра новых профессий, основанных на «зелёной экономике»: «зеленый город, здоровый город, взаимосвязанный город».
5. «Сетецентричная» система образования из разных провайдеров.

Исследователи выделяют следующие принципы современной педагогики и организации образовательной среды:

* переход к учебным процессам, основанным на принципах сотрудничества, в противовес соперничеству;
* самостоятельный выбор персонализированной образовательной траектории обучающимися;
* менторство/наставничество в достижении качества обучения;
* построение обучения на основе проблемного подхода и существующих жизненных вызовах;
* смешанная педагогика («blended»).

Таким образом, можно констатировать, что необходимые изменения для преобразования системы образования и трансформации её в соответствии с глобальными изменениями на уровне целей и задач образования, на уровне организации учебного процесса, на смене ролей педагога и обучающегося.

В качестве потенциальных результатов исследователи видят: коммерциализацию образовательных ресурсов, государственно-частное партнерство, создание инкубаторов инновационных предприятий при образовательных организациях, появление новых современных оборудований, создание студенческих сетевых команд, возникновение смешанных типов преподавания.

Мировые образовательные системы выделили топ-10 по высокому рейтингу компетенций, которыми должен обладать выпускник. Однако, наблюдается тенденция к их изменению в каждые 5 лет (Таблица 1):

**Таблица 1. – Топ-10 компетенций выпускника университета**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| № | **2015 год** | **2020 год** |
| 1 | Комплексное решение проблемы | Комплексное решение проблем |
| 2 | Кооперация | Кооперация |
| 3 | Управление персоналом | Критическое мышление |
| 4 | Критическое мышление | Креативность |
| 5 | Переговоры | Управление персоналом |
| 6 | Качественный контроль | Эмоциональный интеллект |
| 7 | Сервисная ориентация | Суждение и принятие решений |
| 8 | Суждение и Принятие решений | Сервисная ориентация |
| 9 | Активное слушание | Переговоры |
| 10 | Креативность | Когнитивная гибкость |

Таким образом, качество жизни человека определяется уровнем экономики в стране, которая, в свою очередь, коррелирует с уровнем развития образования. Уровень образования тем выше, чем выше уровень сформированности компетенций, который и является главным индикатором его достижения.

Классификация вышеизложенных компетенций позволила прийти к выводу о том, что «Четвёртая научно-техническая революция», демонстрирующая информационно-технологический прогресс, диктует типологию компетенций, востребованных в том или ином промежутке времени человеческого развития.

Вектор современных тенденций в формировании общепрофессиональных компетенций учителя направлен не только на формирование на основе комплексного подхода предметных компетенций, *но и общепрофессиональных*, в качестве которых выступают универсальные и ключевые компетенции, что даёт основание утверждать актуальность и востребованность трансформации и формирования общепрофессиональных компетенций у будущих учителей, в том числе и истории, в формате направлений современных образовательных тенденций и происходящих процессов глобализации.

**Во второй главе диссертации «Методологические аспекты формирования общепрофессиональных компетенций будущих учителей истории»** решается *вторая задача.* В данной главе представлен методологический аппарат исследования с выбором его объектной и предметной областей, а также описанием диагностического инструментария, позволяющего выявить и определить уровень сформированности общепрофессиональных компетенций будущего учителя истории.

Методологический уровень диссертационных исследований, как считает Мамбетакунов Э.М., определяется степенью их соответствия некоторым требованиям: к планированию исследования с логическим выстраиванием содержания, к процессу исследования, к понятийному аппарату исследования, к реализации и аргументированию/обоснованию стратегических этапов исследования, к ожидаемым результатам исследования.

*Замысел* нашего диссертационного исследования в разработке научно-педагогических основ, а именно – в разработке главных положений, которые научно и методически детально регламентируют процессы организации и формирования общепрофессиональных компетенций будущего учителя истории.

*Этапами* исследования, определившими его замысел, явились:

1. Выбор проблемы и темы. – Определение объекта и предмета, целей и задач. – Прогноз результатов исследования в формате сформулированной гипотезы.
2. Выбор методов и разработка методики исследования. – Проверка гипотезы путём проведения различных видов эксперимента. – Процесс исследования. – Формулировка выводов, их апробация и уточнение. – Аргументация выводов и формулировка рекомендаций.

Кузнецов И.Н., описывая методологию и методику научного исследования, отмечает ярко выраженную индивидуализированность в процессе отбора методов исследования, а также нетерпимость к жестко регламентированным правилам и предписаниям в их применении и отборе. Автор справедливо считает, что упорядочить выбор методов – это минимальный процесс, важно данные методы систематизировать в определенную конструкцию в проекции на предмет исследования. Наряду с чем Кузнецов И.Н. уточняет, что достоверность выводов исследования может обеспечиваться соблюдением определенных условий:

* *Уточнить внешние явления проявления* (в нашем случае: современное состояние) процесса формирования общепрофессиональных компетенций будущих учителей истории.
* *Определить критерии и показатели уровня сформированности* общепрофессиональных компетенций будущих учителей истории.
* *Соотнести методы/методики исследования по процессу формирования* компетенций будущих учителей истории в целом.
* *Разработать порядок применения методов/методик* формирования общепрофессиональных компетенций будущего учителя истории.

Далее мы опишем совокупность методов, которые использовали для каждого этапа нашего исследования.

**III.** Внедрение результатов диссертационного исследования в практику. Нами сформулированы «Выводы и рекомендации» по формированию общепрофессиональных компетенций будущих учителей истории, которые изложены в диссертации и автореферате (отражены в соответствующих разделах).

На основе вышеизложенной констатации осуществляемых нами процессов в области методологии исследования, далее конкретизируем *объект и предмет* нашего исследования, *методологические подходы* к процессу формирования общепрофессиональных компетенций (§ 2.1), а также *методы исследования* (§ 2.2.).

**Процесс обучения** в образовательной организации высшего профессионального образования, **т.е. объект нашего исследования**, регламентируется нормативными и правовыми актами высшего профессионального образования Кыргызской Республики. На уровне *регламентации и организации* учебного процесса в Кыргызстане функционируют 2 документа: Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования и Сборник нормативных документов по применению кредитной системы в Кыргызской Республике.

Далее, в проекции на ГОС ВПО наряду с вышеуказанными особенностями, опишем особенности содержания процесса обучения в вузе студентов по направлению «Социально-экономическое образование» (профиль «История»):

* перечень предметных дисциплин по профилю: базовой части Б.1. – «Отечественная история», базовой части Б.3. – «История кыргызской государственности», профильные дисциплины – 20 наименований;
* перечень используемых нами дисциплин для формирования общепрофессиональных компетенций: базовые дисциплины Профессионального цикла Б.3. – «Педагогика», «Психология»;
* перечень других дисциплин, способствующих формированию указанных универсальных и профессиональных дисциплин.

Следует отметить еще одну положительную особенность современного учебного процесса в вузе: обязательство кафедры обеспечить студентов учебно-методическими комплексами по изучаемым дисциплинам, в которых должны отражаться: цель, задачи курса, тематический план курса, лекционный материал, разработки семинарско-практических занятий, задания для СРС, тестовые задания, приложения разного характера.



**Рис. 1.1. «Конус обучаемости» Эдгара Дейла.**

Традиционность процесса обучения характеризуется широко используемой лекционно-семинарской формой обучения, когда материал преподносится лектором студентам, а затем закрепляется на семинарско-практических занятиях. *Несмотря на многообразие разных видов лекций: вводные, проблемные, обзорные и т.п., всё-таки основным недостатком выступает активная позиция лектора в форме монолога и пассивная позиция студента, который не включается полноценно в обучающий процесс.*

Свидетельством неэффективности такой формы лекционных занятий является пирамида обучаемости, разработанная Эдгаром Дейлом, которая его последователями была преобразована в «Конус обучения» (Рис. 1.1). Конструктивная особенность данного конуса в том, что он модернизирован и интегрирован также и на основе Таксономии Б. Блума, которая является основой при формулировании ожидаемых результатов обучения по уровням мыслительных процессов мыслительной деятельности человека.

Как видно на рисунке, наименее эффективная форма обучения – лекция, т.к. студент просто слушает и способен запомнить всего 10% из всего услышанного. Наиболее эффективная форма обучения – групповое взаимодействие обучающихся, в процессе которого студенты взаимодействуют, анализируют, разрабатывают, обсуждают, оценивают, аргументируют, критический анализ осуществляют и т.п., что позволяет усвоить 90% нового материала.

В государственном образовательном стандарте высшего профессионального образования в структуре образовательной программы направления «Социально-экономическое образование» имеется компонент Б.5. Практика студента. Он имеет 4 вида практик: адаптационно-педагогическую, профессионально-базовую, профессионально-профильную, учебно-ознакомительную или архивно-музейную.

В рамках опытно-педагогической работы нашего исследования мы посетили некоторые виды практик: профессионально-базовую и профессионально-профильную с целью выявления понимания студентами сущности содержания уроков, сущности понимания его структуры, правильного использования дидактических принципов. Наряду с чем, были проведены наблюдения и анкетирования учителей школ. Данные наблюдений позволили описать следующие процессы.

Существует классическая триада целеполагания урока в школе или занятия в вузе: общая образовательная задача педагогики, дифференцируясь, конкретизируется в 3-х целевых ориентирах: обучающая цель, воспитательная цель, развивающая цель. Данная постановка задач априори дееспособна и по настоящее время.

*Однако сам подход к их проектированию остался классическим, хотя он должен быть основан на современных подходах, которые отражены в содержании образования (государственных образовательных стандартах), нет «привязки» к требованиям, указанным и в предметных стандартах*.

Существует ряд требований, отражающих концепцию современного занятия в вузе:

* целостность (по освоению учебного материала);
* триада задач, характеризующаяся единством в постановке (рис. 1.2);
* личностно-ориентированный подход к процессу обучения, характеризующийся конструктивным межличностным взаимодействием;
* индивидуальный и дифференцированный подход в процессе обучения;
* создание мотивирующей образовательной среды и активизации умственной деятельности обучающихся;
* применение современных педагогических технологий и интерактивных приемов обучения;
* система координации (фасилитирование) и контроля;
* целесообразное распределение времени на занятии (тайм-менеджмент);
* система принципов дидактики: сочетание трудности/доступности, связь теории с практикой, системность каждого занятия, которое выступает пререквизитом/дидактической единицей, обеспечивающей преемственность к усвоению следующей более крупной дидактической единицы.

Однако и давно устоявшаяся концепция современного урока в школе, учителями истории применяется фрагментарно. Так, наши наблюдения за процессом проведения уроков показали, что в постановке учителями истории цели и задач урока, превалирует постановка таких задач, достижение которых формирует предметные знания в области истории, т.е. задачи развивающего и воспитательного характера порой игнорируются. Более того, формулировка начинается со слов: «Сформировать **знания**…», акцентов на формирование умений и навыков практически нет.

**Рис. 1. 2. Цель и задачи урока**.

Из многообразия типологий уроков, нам импонирует типология, представленная Селевко Г.К., которая демонстрирует сложность урока как педагогического объекта, что требует их типологизации. Селевко Г.К. выделяет несколько структурных плоскостей урока: горизонтальную, вертикальную, рациональную.

Горизонтальная характеризуется функциональной значимостью в следующих областях: дидактической (содержание материала), воспитательной (воздействие воспитания), развивающей (мыслительные операции обучающихся), методической (интерактивный режим обучения), психологический (эмоционально-психологическая среда).

Вертикальная характеризуется подструктурными компонентами урока:

1. *дидактическая подструктура*, которая отличается 4-х ступенчатостью: актуализация, формирование новых компетенций, закрепление, задание на дом;
2. *методическая подструктура:* применение методических приёмов и способов достижения результатов на каждом этапе урока;
3. *психологическая подструктура:* создание конструктивного диалога, доброжелательной обучающей среды, содействие рефлексии и т.п.

Рациональная характеризуется комплексным планированием задач, акцентуацией на уроке главного, выбором рациональных методов, приёмов и средств и т.п.

Итак, несмотря на наличие такого спектра типологии уроков, различных его структурных плоскостей, в современной школе наиболее часто, как показали наши наблюдения, применяется гибкая структура урока учителями истории.

При этом базовой остается модель комбинированного урока, которая традиционно в большинстве случаев, сохранила и по сегодняшний день поэтапные цели урока: актуализация опорных ЗУН, целеполагание, усвоение новых ЗУН, закрепление, домашнее задание.

В результате проведенного нами анкетирования, анализ анкет показал, что чаще всего учителя истории проводят формальный анализ уроков, не имеющий чётко заданных рамок, школьные методические объединения разрабатывают свободные формы экспертных листов по анализу урока, но они не унифицированы на уровне школы для разных предметных направлений.

Но самое значимое для нашего исследования было то, что мы выявили процесс постановки целей урока без взаимосвязи с ожидаемыми результатами, которые отражены в стандартах общем (ГОС школьного образования) и предметных. И это очень деструктивный факт, демонстрирующий игнорирование компетентностного подхода при реализации основных общеобразовательных программ школьного образования.

Отметим еще один выявленный нами факт: низкий уровень организации интерактивного взаимодействия обучающихся, который не сможет способствовать формированию группы ключевых компетенций, группы общепрофессиональных компетенций. Такой подход будет способствовать минимальному охвату обучающихся на уроке, оценке 2-5 обучающихся, снижению мотивации остальных обучающихся, а, следовательно, минимальному уровню эффективности урока.

Таким образом, *объект нашего исследования* – процесс обучения в вузе, анализ которого на уровне теоретических положений и опыта наблюдаемых практик, позволил прийти к следующим выводам:

1. Процесс обучения в вузе реализуется на основе кредитной технологии обучения, введенной в 2011 году и имеющий свои особенности в организационных и регламентирующих процессах.
2. Современный процесс обучения в вузе ориентирован на интеграцию в международное образовательное пространство, расширил диапазон реализуемых основных образовательных программ, профилизацию направлений подготовки бакалавров, предоставил возможности для академической и студенческой мобильности как внутри страны, так и за его пределами.
3. Процесс обучения в вузе фрагментарно реализует ведущую парадигму образования – компетентностно-ориентированное обучение, что сохраняет процессы обучения, ориентированные на знаниевой основе.
4. Процесс обучения в большей степени реализуется на основе традиционных форм обучения, средств и приемов, что не достаточно для формирования различных групп компетенций, заявленных в требованиях к реализации ООП, в том числе и общепрофессиональных.
5. Процессы разных видов педагогической практики в вузе не в достаточной мере формируют профессиональную компетентность будущего учителя истории, т.к. в большей степени отсутствуют навыки и умения в области целеполагания, основанного на компетентностном подходе, недостаточный уровень понимания типологии уроков, дидактической структуры уроков, целевых ориентир того или иного этапа урока.
6. Процесс обучения в вузе технологизирован не в достаточной мере, чтобы используемые педагогические технологии способствовали формированию разных групп компетенций, в том числе и общепрофессиональных.
7. Процесс обучения в вузе, имея различные виды контроля: текущий, промежуточный, ИГА – не ориентирован на выявление уровня сформированности компетенций будущих учителей, в том числе и общепрофессиональных.

Вышеуказанные выводы дают нам основание утверждать, что требуются новые механизмы для использования в процессе обучения в вузе, способствующие планомерному и системному формированию общепрофессиональных компетенций будущих учителей истории, требуются новые условия для их формирования, необходимы измерительные инструменты, способствующие определению уровня сформированности компетенций будущего учителя истории. Всё это определило вектор нашего научного исследования, направленного на теоретическое обоснование и практические разработки в формировании общепрофессиональных компетенций будущего учителя истории, раскрывающих их суть в последующих главах.

*Предмет нашего диссертационного исследования* – процесс формирования общепрофессиональных компетенций будущих учителей истории. Теоретическую базу для разработки структурно-содержательной модели формирования общепрофессиональных компетенций будущих учителей истории составили:

* *концепции компетентностно-ориентированного обучения* (В.И. Байденко, Э.Ф. Зеер; И.Д. Рудинский, Н.А. Давыдова, С.В. Петров; И.А. Зимняя; А.К. Маркова, В.А. Якунин; Дж. Равен и др.);
* *теории учебной деятельности* (Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, Д.Д. Давыдов, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн и др.);
* *теории целостного педагогического процесса* (А.А. Вербицкий, И.Ф. Исаев, В.В. Краевский, И.Я. Лернер, В.А. Сластенин, М.Н. Скаткин и др.).

Процесс формирования общепрофессиональных компетенций будущих учителей истории имеет цель получить продукт в виде ожидаемых результатов, совокупность которых представляют те или иные компетенции.

Современные пути реализации данного процесса отличаются ориентацией на декларируемые мировыми образовательными процессами и тенденциями установки.

Е.А. Макарова разработала модель взаимодействия составляющих элементов системы образовательных ресурсов компетентностного обучения. В качестве составляющих элементов ею представлены: цели и задачи обучения, субъекты образовательного процесса (преподаватель и студент), образовательное пространство, образовательный контент, педагогические технологии, оценка результатов образовательной деятельности. Глубокий анализ описываемых элементов, выдвинутых Макаровой Е.А., позволил проследить корреляционную зависимость процесса формирования компетенций от составляющих компонентов, которые подробно описаны автором.Соглашаясь с позицией Е.А. Макаровой, нами разработан в проекции на наш предмет исследования, следующий алгоритм выполнения ряда шагов для обоснования процесса формирования общепрофессиональных компетенций будущих учителей истории:

1-й шаг – используя метод моделирования, разработать *модель формирования общепрофессиональных компетенций* будущих учителей истории;

2-й шаг – на основе Модели, разработанной Пахаренко Н.В., Зольниковой И.Н., *структурировать путём кластеризации общепрофессиональные компетенции*;

3-й шаг – *обосновать перечень общепрофессиональных компетенций* будущих учителей истории;

4-й шаг – *идентифицировать факторы/причины*, от которых зависит процесс формирования общепрофессиональных компетенций, а именно: сгруппировать их и трансформировать в условия;

5-й шаг – *расширить возможные опосредованные компоненты модели*;

6-й шаг – *скорректировать причинно-следственные связи нашей модели.*

Челышкова М.Б., исследуя проблему оценивания компетенций, предлагает 1000-балльную шкалу с 5-ю уровнями и интервалами значений.

Рудинский И.Д. и др. соавторы исследования оценки компетенций рекомендуют соблюдение следующих требований к уровневой дифференциации:

* уровни сформированности должны отражать декомпозицию целевой деятельности на группы функций;
* количество уровней должно быть достаточным для характеристик педагогического явления;
* количество уровней должно определяться и заказом работодателей;
* уровни формирования компетенций должны дифференцироваться с учетом возможного использования инструментов оценивания;
* каждый уровень должен иметь описание в проекции на предмет исследования;
* преемственность между уровнями;
* компетенция считается сформированной при сформированности всех элементов, из которых она состоит, в противном случае признание несформированности;
* степень сформированности коррелируется с уровнями сформированности.

Мы в своём исследовании в качестве уровневой дифференциации сформированности компетенций, используем за основу импонируемую нашему исследованию трёхзначную шкалу, разработанную группой авторов (Рудинский И.Д., Давыдова Н.А., Петров С.В.). Но наряду с тремя шкалами преобразуем её в четырёхзначную шкалу (рис. 1.3), т.к. существует вероятность и присутствия фактов низкой сформированности общепрофессиональных компетенций.

Анализ зарубежных научных источников, которые посвящены проблеме формирования компетенций, свидетельствуют о том, что данный процесс проработан пока на недостаточном уровне. Хотя существует ряд отечественных работ, в которых предлагаются психолого-педагогические условия и пути формирования разных видов компетенций. Многочисленный материал, который изложен в интернет-источниках, в большинстве своём пока призывает к дискуссионным обсуждениям.

**КОГНИТИВНЫЙ УРОВЕНЬ**

**МИНИМАЛЬНОЕ ВЛАДЕНИЕ ЭЛЕМЕНТАМИ КОМПЕТЕНЦИЙ, НА УРОВНЕ ЗНАНИЙ И ЧАСТИЧНОЙ СФОРМИРОВАННОСТИ УМЕНИЙ**

**Рис. 1.3. Уровни сформированности общепрофессиональных компетенций будущего учителя истории.**

Для того, чтобы процесс формирования компетенций в целом был системным, считаем, что важно структурировать элементы компетенции или подвергнуть их *декомпозиции,* т.е. разложить на составные части. Свидетельством к декомпозиции выступает сама формулировка понятия «компетенция». Так изученный нами ряд интерпретаций и толкований данного понятия, подтверждает необходимость декомпозиции, которой предшествуют следующие трактовки в исследованиях отечественных и зарубежных педагогов, авторов энциклопедий и словарей:

* это круг вопросов, в которых кто-нибудь осведомлён;
* совокупность профессиональных качеств, индивидуальных способностей, социально-коммуникативных способностей;
* готовность специалиста использовать знания, умения, опыт и личностные качества;
* требования к подготовке;
* совокупность ЗУН и способов деятельности.

Авторский коллектив под руководством Рудинского И.Д., ссылаясь на труды таких исследователей как И.А. Зимняя, М.Н. Карпова, Е.Г. Кагакина, Н.Э. Мойсеюк, С.Уиддет и С.Холлифорд, Т.А. Чекалина и др., констатирует факт возможной декомпозиции на следующие компоненты: поведенческий, когнитивный, операциональный, мотивационный, рефлексивно-оценочный, целевой, ориентационный, функциональный, контрольный.

Существует декомпозиция, которую предложил Б.Блум. Её сущность в том, что автор предлагает 6 уровней мыслительного процесса: знание, понимание, применение, анализ, синтез и оценка. На каждый из уровней, Б. Блум разработал свой перечень активных глаголов, которые нужно использовать в проекции на тот или иной уровень мыслительного процесса. Чтобы продемонстрировать прохождение и достижение определенного уровня, важно увидеть и доказательно обосновать через действия в глагольных формулировках, что действие выполнено. Другой вопрос: в какой мере? Ответ предполагает 3-х уровневое достижение (высокий, средний, низкий). На сегодняшний день, данная методология формулирования и декомпозиции ожидаемых результатов пока является наиболее распространенной при разработке компетенций для некоторых государственных образовательных и предметных стандартов. Так, нам импонирует структурирование (декомпозирование) данным авторским коллективом компетенции на следующие компоненты: *когнитивный, функциональный, мотивационный, личностный.*

Проведенный нами анализ формулировок компетенций, представленных в разных ГОС ВПО, научных исследованиях, педагогических источниках сводится к тому, что любой перечень компетенций формулируется с понятия «способность» либо «готовность», следовательно, как справедливо утверждает авторский коллектив: «*способность* – это свойство индивида, характеризующееся наличием комплекса когнитивных и функциональных квалификационных характеристик, необходимых для осуществления деятельности», «*готовность* – свойство индивида, характеризующееся наличием мотивации и личных качеств, необходимых для выполнения деятельности».

Далее представим структуру компетенции (рис. 1.4), разработанную авторским коллективом, которая послужит нам матрицей для создания компонентной структуры общепрофессиональных компетенций будущего учителя истории.

**Итак**, вышеописанное нами содержание **объекта и предмета** диссертационного исследования, позволило нам установить границы поиска и дальнейшее их раскрытие, позволило описать наиболее существенные связи, допущения возможности декомпозиции некоторых категорий, системное представление процессов, реализуемых при подготовке учителей истории в вузе.

**Рис. 1.4. Структура компетенции (по Рудинскому И.Д. и др.)**

Далее опишем **методологические подходы** *(компетентностный, технологический и критериальный)*, используемые нами для осуществления процесса формирования общепрофессиональных компетенций будущих учителей истории.

Анализ источников позволил нам выделить несколько предпосылок возникновения **компетентностного подхода**, применяемого в формировании компетенций, которые схематично можно представить следующим образом *(Рис. 1.5).*

*Государственный заказ* обусловлен экономическими предпосылками, которые отражены в государственных программах и документах государственного значения. Таким образом, они связанны с экономической ценностью, которую привнесут специалисты той или иной профессиональной отрасли Кыргызстана. Следует отметить, что в данном аспекте велика роль дополнительного профессионального образования, заключающаяся в переподготовке и повышении квалификации. Перечень профессий из года в год сокращается за счет замещения их информационно-коммуникационными технологиями и исходящими от них программных обеспечений, но в то же время можно отметить, что наблюдается тенденция появления новых профессий, которые не требуют переобучения в бакалавриате или магистратуре. Как отмечают эксперты мирового экономического сообщества, по их прогнозам к 2024 году из классификатора профессий «исчезнут» более 500 наименований должностей. И этот факт настораживает общественность, вынуждая осуществлять непрерывное профессиональное образование и приобретать новые компетентности и компетенции.

**Рис. 1.5. Предпосылки формирования компетентностного подхода.**

*Социальный заказ*, который исходит из разных социумов образовательной среды, работодателей, стейкхолдеров, гражданского сектора, общественности страны и др., направлен на изменения в Стратегии развития образования Кыргызстана; на изменения в содержании образования, ориентированного на ответ вопроса не «Чему учить?», а «Как учить?»; на изменения в проектировании прогнозов развития образовательных сценариев и их диагностики. И этот процесс требует овладения новыми компетенциями, позволяющими осуществлять самостоятельный поиск информации, способствующими осуществлять готовность к различным ситуациям в жизни и умение осуществлять поиск любых конструктивных решений.

*Научно-техническая революция*, которая и явилась предпосылкой для нового постиндустриального этапа нашего общества, требует использования новых технологий во всех сферах человеческой жизни, в том числе, и образовательной. Процесс цифровизации и технологизации является самым позиционируемым из всех процессов в стране, в связи с чем, разрабатываются «дорожные карты» и долгосрочные планы реализации. Безусловно, для их реализации требуется спектр новых компетенций, позволяющих гарантировать выполнение намеченных индикаторов.

*Самосовершенствование* способствует саморазвитию и дальнейшей самореализации человека. Данный процесс возможен для каждого человека в результате самообразования через различные средства и формы образовательной деятельности. Интеграция в мировое образовательное пространство через сети Интернет и различные дистанционные курсы позволит интегрироваться в новые социальные и культурные среды. Самосовершенствование позволяет сформировать самостоятельно человеку, при наличии мотивации, ряд ключевых компетенций, так необходимых каждому человеку.

Далее представим **проекцию компетентностного подхода, его сущность** на предмет нашего исследования – процесс формирования общепрофессиональных компетенций будущего учителя истории и выделим *три главных аспекта* компетентностного подхода в проекции на предмет нашего исследования:

1. Компетентностный процесс обучения будущих учителей истории.
2. Компетентностное содержание образования для будущих учителей истории.
3. Компетентностные результаты обучения будущих учителей истории.

Опираясь на исследования Селевко Г.К., опишем характеристики **технологического подхода**: технологический подход имеет у своих истоков основания технократическую основу;проекция данного подхода отразилась на процесс образования, переместившись с производственной сферы на социальную, духовную, технологическую;производными понятиями от педагогической технологии стали: «образовательная технология», «педагогическая технология», которые взаимодополняют друг друга;исследователями технологического подхода являются: В.Б. Беспалько, М.Е. Бершадский, М.В. Кларин, Н.Д. Никандров, А.И. Уман и др.;возможности технологического подхода: в проектировании и прогнозировании педагогических процессов, в комплексном решении образовательных задач;он позволяет оптимально использовать имеющиеся ресурсы;способствует развитию критического мышления и креативности обучающихся;явился предпосылкой появления более 500 педагогических технологий, направленных на области воспитания, обучения, развития и формирования;и др.

Таким образом, сущность технологического подхода заключается в том, что в его рамках компоненты педагогической системы рассматриваются как целостная система, которая ориентирована на достижение образовательных целей. Применительно к нашему предмету исследования, технологический подход позволит систематизировать, упорядочить и повысить эффективность за счёт реализации различных педагогических технологий, сам процесс формирования общепрофессиональных компетенций будущих учителей истории.

**Критериальный подход** возник в ответ на происходящие в образовательной сфере процессы. Предпосылкой его возникновения послужило то, что возникла необходимость к одному из главных этапов образовательного процесса – оценка и контроль.

Исследования Далингера В.А. свидетельствуют о том, что критериальный подход к оцениванию образовательных результатов возник еще в 15-17 вв. в Германии и, распространяясь в других странах, повлёк введение различных измерительных шкал оценки знаний обучающихся, которые подробно описываются в трудах Б.П. Беспалько, В.П. Симонова, П.И. Третьякова; Scriven, Fort, Martinez, Mukhopadhyay; Preskill и Torres; Звонникова В.И., Гуськовой М.В.; Г.С. Ковалевой, Г.А. Цукерман, Шамовой Т.И. и др. Критериальный подход направлен на оценочно-аналитическую деятельность всех компонентов педагогического процесса: целей, средств, форм обучения, приёмов обучения, ожидаемых результатов обучения, компетенций, компетентностей, деятельности обучающегося, деятельности учителя, деятельности образовательной организации, генерализацию имеющихся количественных и качественных данных, их интерпретацию и мн. др. *В проекции на наш предмет исследования*, критериальный подход применим в осуществлении оценки уровня сформированности общепрофессиональных компетенций будущих учителей истории, а именно:

* выбор возможных контрольно-измерительных инструментов оценки общепрофессиональных компетенций;
* разработка этапов измерений;
* проведение измерений;
* сбор данных количественных и качественных измерений;
* обработка и позиционирование полученных данных;
* анализ и констатация;
* интерпретация полученных данных для дальнейшего принятия решений на всех уровнях осуществляемого исследования.

Критериальный подход способствует реализации диагностической, исследовательской, мониторинговой, формирующей, аналитической и др. функций оценки эффективности педагогических явлений и компонентов педагогического процесса.

Таким образом, применительно к нашему предмету исследования, критериальный подход позволил нам сформулировать стратегию развития процесса формирования общепрофессиональных компетенций, оценить соответствие между поставленными целями и полученными результатами, оптимизировать процессы, способствующие эффективному формированию общепрофессиональных компетенций будущих учителей.

Далее представим диагностический инструментарий в исследования проблемы формирования общепрофессиональных компетенций будущих учителей истории.

Педагогические измерения являются ядром теории педагогических измерений, основоположниками которой явились видные исследователи 19-20-го вв., современные ученые 21 века. Прикладная статистика связана с именем Ф.Гальтона, первым исследователем, применившим статистический анализ в области психологических исследований. 20-е годы характеризовались появлением научного аппарата теории тестов, в последующие годы данная теория преобразуется в теорию педагогических измерений, которая в свою очередь трансформируется в теорию корреляции; 30-е годы появляются исследования по выявлению возможностей измерительных процедур; 40-80-е годы активно возникают усовершенствованные измерители в виде методов математической статистики; с середины 80-х годов интенсивно разрабатываются программные продукты в качестве готовых измерителей «Amos», «EQS», «SEM» и др., которые вовлекают минимальные человеческие ресурсы для осуществления процедур (Л.С. Выготский, А.Р. Лурия, А.П. Болтунов, А.Ф. Лазурский, А.П. Нечаев, Ф.Е. Рыбаков, М.Я. Басов, П.П. Блонский, К.Н. Корнилов и др.; Э.Торндайк, Томсон, Бурта, Спирмен, С.Стивенс, К. Пирсон, Лоули, Хоу, К. Йореског, С.Райт и др.). Фрагмент вышеуказанного ретроспективного представления этапов становления и развития теории педагогических измерений актуализирует процессы объективной и достоверной оценки исследуемых нами явлений. Следует отметить, что главная цель осуществления измерений – доказать эффективность применяемых инноваций, подходов, условий и т.п. Именно качественный и количественный анализ, объективная интерпретация данных, помогут сравнить динамику развития, усовершенствования реализуемых процессов.

Применительно к нашему исследованию по проблеме формирования общепрофессиональных компетенций будущего учителя истории, нами реализованы следующие его содержательные элементы:

* использовали *принципы методологии*: научности, системности, объективности, учёта предшествующих фактов, единства теории и практики;
* определили *методологическую стратегию и архитектуру нашего исследования* путём выбора совокупности методологических подходов: компетентностного, технологического и критериального;
* использовали разнообразные *методы исследования*, которые декомпозировали согласно поставленным нами задачам исследования.

Так, нами использовалась система методов, в проекции на основные компоненты процесса формирования общепрофессиональных компетенций будущего учителя истории, которые мы сгруппировали по блокам:

1. Содержательный.
2. Процессуальный.
3. Технологический.
4. Диагностический.

*Содержательный* блок – совокупность процессов, направленных на усовершенствование содержания образования подготовки учителей истории в вузе.

*Процессуальный* блок - система реализуемых процессов по формированию общепрофессиональных компетенций в условиях вуза.

*Технологический* блок представлен совокупностью современных образовательных технологий, способствующих эффективности процесса формирования общепрофессиональных компетенций будущих учителей истории.

*Диагностический* блок характеризуют технологии и методы оценивания уровня сформированности общепрофессиональных компетенций будущих учителей истории, а также эффективности разработанных педагогических условий формирования исследуемого педагогического явления.

Опишем применяемые нами методы в проекции на поставленные задачи исследования (Таблица 2.1).

**Таблица 2.1 – Система методов исследования по проблеме формирования общепрофессиональных компетенций будущих учителей истории.**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **№** | **Формулировки задач исследования** | **Методы исследования** |
| **1** | Выявить теоретические основы, современное состояние и тенденции в формировании общепрофессиональных компетенций будущих учителей истории. | **Теоретические методы:**   * теоретический анализ научных, нормативных и правовых документов, источников; * работа с литературой (составление библиографии, аналитическое и сравнительное конспектирование тезисов по проблеме исследования, аннотирование близких к нашему исследованию источников, цитирование дословных выражений исследователей; * конкретизация и обобщение; * систематизация и синтез; * индукция в рассуждениях по каждому изученному источнику, завершающаяся процессами резюмирования; * дедукция – систематизация выявленных нами тенденций, стратегических процессов, технологий и т.п. |
| **2** | Определить методологические аспекты формирования общепрофессиональных компетенций будущих учителей истории. |
| **3** | Уточнить сущность и содержание процесса формирования общепрофессиональных компетенций будущих учителей истории. | **Теоретические методы:**   * анализ педагогических и научных источников по ключевым понятиям в проекции на предмет исследования; * анализ нормативных источников, регламентирующих содержание педагогического процесса в вузе; * анализ предшествующих педагогических источников исследователей по формированию компетенций, общепрофессиональных в том числе.   **Эмпирические методы:**   * наблюдение; * анкетирование; * опрос; * изучение продуктов деятельности студентов в результате самостоятельных работ; * эксперимент: констатирующий, формирующий. |
| **4** | Разработать организационно-педагогические условия формирования общепрофессиональных компетенций будущих учителей истории. | **Методы обработки данных:**   * количественные, которые мы использовали для выражения в числовых показателях характеристик процесса формирования компетенций; |
| **5** | Доказать эффективность структурно-содержательной модели формирования общепрофессиональных компетенций будущих учителей истории и выработать на этой основе рекомендации. | **Методы математической статистики:**   * шкалирование результатов многостадийных измерений в рамках компетентностного подхода   **Методика установления порогового балла** при многостадийных измерениях на основе компенсаторной стратегии и классификация студентов по уровню сформированности общепрофессиональных компетенций.  **Карта интересов Голмштока,** которая направлена на выявление круга интересов студентов и проектирует дальнейшую их учебно-познавательную деятельность.  **Методика определения интеллектуальной лабильности** для прогноза успешности в профессиональном обучении и освоения новых видов деятельности студентами.  **Тест-опросник «Социально-коммуникативная компетентность», «Учебная компетентность»** |

Таким образом, нами представлена система методов исследования, которые выступают в качестве инструментария для доказательства эффективности реализованных нами условий формирования общепрофессиональных компетенций будущих учителей истории.

**В третьей главе «Структурно-содержательная модель и условия формирования общепрофессиональных компетенций будущего учителя истории» представлено решение 4-ой и 5-й задач диссертации.**

Общеизвестно, что в вузах существует учебный план, календарно-тематический индивидуальный план преподавателя в реализации каждого модуля целой образовательной программы по тому или иному направлению подготовки. Принимая во внимание структуру процесса обучения, которая характеризуется следующими логическими этапами: Лекция – Семинарско-практическое занятие – Лабораторное (в некоторых случаях) занятие – Самостоятельная работа – Научно-исследовательская студенческая работа – Прохождение различных видов практики – Выполнение и защита выпускной бакалаврской работы, считаем, что это и есть базовая основа для процесса формирования общепрофессиональных компетенций у будущих учителей истории.

В качестве модулей ООП, которые мы в своем исследовании принимаем как возможность использования их содержания для формирования общепрофессиональных компетенций будущих учителей истории, нами выбраны: Модуль «Педагогика», Модуль «Психология», это дисциплины третьего профессионального цикла – Б.3. ГОС ВПО, который имеет 46 кредитов в целом, там же имеется цикл и других дисциплин: «Возрастная анатомия, физиология и гигиена», «Безопасность жизнедеятельности», «Методика преподавания СЭО», «История кыргызской государственности», «Основы государства и права».

Отметим, что перечень сформулированных нами общепрофессиональных компетенций, также возможен для формирования общепрофессиональных компетенций будущих учителей истории путём использования возможностей дисциплин, указанных в базовой части цикла Б.3., т.е. ***общепрофессиональные компетенции имеют междисциплинарный характер и причинно-следственная логика их формирования в части дисциплин профессионального цикла Б.3. носит аналогичный характер, подходы, приемы, технологии, инструменты оценивания.***

Представим алгоритм разработки модели формирования ОПК (Схема 2.1).

**Схема 2.1. Алгоритм процессов для разработки модели формирования общепрофессиональных компетенций**

Интегративный характер компетентности позволил нам совокупность ключевых, инструментальных и общекультурных компетенций интегрировать в группу общепрофессиональных компетенций.

Так, **общепрофессиональные компетенции – это интегральное свойство будущего учителя истории, состоящее из совокупности профессионально важных качеств, характеризующих его способность и готовность к выполнению профессиональной деятельности.**

Структурируя общепрофессиональные компетенции и следуя уточненному нами определению, опишем её структурные единицы (рис. 2.6).

**Рис. 2.6. Структура общепрофессиональных компетенций**

Таким образом, мы структурировали общепрофессиональные компетенции, которые выступают в качестве предмета нашего исследования.

*Постановка цели* в системе формирования общепрофессиональных компетенций следующая: *Сформировать общепрофессиональные компетенции у будущих учителей истории.*

**Теоретико-методологическую основу процесса формирования общепрофессиональных компетенций и моделирования составляют:**

* теория моделирования целостного педагогического процесса (А.А. Вербицкий, В.А. Сластенин, И.Я. Лернер, В.В. Краевский и др.);
* теория педагогических технологий (Г.К. Селевко);
* идеи системного, деятельностного подходов (В.П. Беспалько, М.С. Каган, Э.Г. Юдин и др.);
* совокупность компетентностного, технологического и критериального подхода (глава 2);
* нормативные и правовые документы системы образования Кыргызской Республики;
* издания справочного и методического характера, в том числе ресурсы сети Интернет.

**Определение компонентов формирования ОПК. Регламентация процессов формирования по этапам.**

Компонентами формирования общепрофессиональных компетенций выступают:

* *целевой компонент (I этап)* – проявляется на каждом занятии, характеризуется постановкой цели в формулировках компетенций и развитием мотивации будущих учителей истории;
* *содержательный компонент (I этап) –* проявляется в компетентностно-ориентированном содержании психолого-педагогических дисциплин, возможных для формирования заданных общепрофессиональных компетенций;
* *деятельностный компонент (II этап)* – формирование ключевых, инструментальных и общекультурных компетенций;
* *диагностический компонент (I, III этап) –* мониторинг и оценка уровня сформированности общепрофессиональных компетенций.

**Педагогические условия** формирования общепрофессиональных компетенций будущего учителя истории:

1. **Организационные:**

* Создание учебно-методического обеспечения на уровне модернизации содержания рабочих программ, основанных на компетентностном подходе.
* Разработка образовательного модуля для преподавателей вуза «Компетентностно-ориентированное обучение в вузе».
* Технологизация учебного процесса.

1. **Педагогические:** диалогическое взаимодействие студентов и преподавателя в процессе обучающего взаимодействия. Диалогическое взаимодействие - сложное интегративное системное образование, включающее в себя такие компоненты, как освоение субъектами информации, ориентирующей на диалог; усвоение ценностно-значимых умений и присвоение их как системы положительной установки на диалог, а также восхождение к внутренней личностной культуре человека, дающее возможность каждой личности совершенствоваться и самоактуализироваться.

*Основными педагогическими условиями* оптимизации диалогического взаимодействия преподавателей и студентов в вузе являются: реализация коммуникативного потенциала личности преподавателя и студента на основе модели двусторонней коммуникации; развитие коммуникативной мобильности со стороны субъектов взаимодействия, обеспечивающее эффективный переход в разные языковые субкультуры, специфичные для профессии учителя; создание дидактических средств, способствующих диалогическому взаимодействию, и использование конверсаториев как одной из интерактивных форм обучения.

**Результаты опытно-педагогической работы по формированию общепрофессиональных компетенций будущих учителей истории.**

Педагогическое исследование, выполняемое нами, осуществлялось в соответствии с научной логикой и характеризуется следующими этапами:

*Первый этап* – мы ознакомились с проблемой исследования, обосновали её актуальность, определили уровень разработанности, обозначили объект, предмет и сформулировали тему исследования.

*Второй этап* – мы осуществили выбор методологии, т.е. исходной концепции, существующих до нашего исследования положений, обозначили единый замысел, который определил ход и прогнозируемые результаты исследования, определили совокупность методологических исследовательских подходов в проекции на предмет исследования.

*Третий* этап – сформулировали гипотезу исследования, т.е. предположение, которое требовало проверки в ходе опытно-педагогической работы.

*Четвертый* этап – путем изучения различных источников, мы осуществили выбор различных методов исследования, которые были спроецированы на определение достижения уровней по некоторым признакам. Провели констатирующий эксперимент, который позволил выявить исходный уровень состояния предмета нашего исследования.

*Пятый* этап – мы разработали план проведения и организации формирующего эксперимента. По итогам которого применили некоторые методики, используемые нами в констатирующем эксперименте. Что позволило нам путём применения некоторых методик сопоставить показатели «до» и «после».

*Шестой* этап – провели анализ данных эксперимента, представили толкование результатов, оформили в табличных данных количественные и качественные показатели.

*Седьмой* этап – Выработали рекомендации по итогам проведенной опытно-педагогической работы.

**Таблица 3.2. – Уровень сформированности общепрофессиональных компетенций у будущих учителей истории**

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **На этапе констатирующего эксперимента** | | | | | | | | | | | |
| Группы | Уровни общепрофессиональных компетенций | | | | | | | | | | |
| Низкий | | | Пороговый | | Базовый | | Повышенный | | | |
| Кол.чел. | | % | Кол.чел. | % | Кол чел | % | Кол чел | | % | |
| Э-1 | 11 | | 35,5 | 12 | 38,7 | 6 | 19,4 | 2 | | 6,4 | |
| Э-2 | 9 | | 31,0 | 10 | 34,5 | 7 | 24,2 | 3 | | 10,3 | |
| К-1 | 12 | | 38,7 | 11 | 35,5 | 7 | 22,6 | 1 | | 3,2 | |
| **На этапе формирующего эксперимента** | | | | | | | | | | | |
| Э-1 | | 4 | 13 | 9 | 29,0 | 13 | 41,9 | | 5 | | 16,1 |
| Э-2 | | 3 | 10,3 | 7 | 24,2 | 14 | 48,3 | | 5 | | 17,2 |
| К-1 | | 10 | 32,3 | 10 | 32,3 | 9 | 29 | | 2 | | 6,4 |

Анализ данных опытно-педагогической работы позволил нам прийти к выводу о том, что используемые нами методики позволили выявить уровни сформированности общепрофессиональных компетенций у будущих учителей истории (Таблица 2.7).

**Рис. 3.7. Диаграмма уровней сформированности общепрофессиональных компетенций у будущих учителей истории на этапе констатирующего эксперимента.**

**Рис. 3.8. Диаграмма уровней сформированности общепрофессиональных компетенций у будущих учителей истории на этапе формирующего эксперимента.**

Так, сравнительный анализ результатов опытно-педагогической работы констатирующего и формирующего экспериментов показал, что количество студентов с низким уровнем сформированности общепрофессиональных компетенций упал на 22,15%; пороговый уровень количества студентов уменьшился на 9,7 %; базовый уровень увеличился на 22,5%; повышенный увеличился на 9,7%.

Главным целевым ориентиром в нашем исследовании было увеличить количество базового уровня сформированности общепрофессиональных компетенций (увеличение на 22,5%) и уменьшить количество студентов с низким уровнем сформированности общепрофессиональных компетенций (уменьшение на 22,15%), что доказывает эффективность выявленных и разработанных нами педагогических условий, а также подтверждает нашу гипотезу.

**ВЫВОДЫ**

1. Формирование ОПК будущих учителей истории в вузах базируется *на трёх критериях: качества содержания*, которое определяется на уровне государственного образовательного стандарта, рабочих программ, учебных планов, учебно-методического обеспечения в вузе; *качества реализуемых процессов*, которые осуществляются на уровне структурных подразделений вузовского целостного педагогического процесса; *качества образовательных результатов, выступающих как производные составляющие компетентности и компетенций, формирование которых возможно при использовании различных современных образовательных технологий, современных способов активизации познавательной деятельности студентов и специально созданных педагогических условий*.
2. Интеграция компетентностного (формирование компетенций в процессе познавательной учебной деятельности), технологического (использование современных образовательных технологий) и критериального (ориентир на критерии и показатели) подходов в процесс формирования общепрофессиональных компетенций, обеспечит достижение положительной динамики роста уровня общепрофессиональных компетенций будущих учителей истории.
3. Дефиниция «общепрофессиональные компетенции» трактуется как интегральное свойство будущего учителя истории, состоящее из совокупности профессионально важных качеств, характеризующих его способность и готовность к выполнению профессиональной деятельности, которые условно мы классифицировали в группы компетенций: Ключевые (4К - компетенции) - способность проявлять критическое мышление (КК1), способность к проявлению креативного подхода к реализуемым видам деятельности (КК2), готовность к кооперации (КК3), готовность к коммуникации (КК4); Инструментальные (ИМ1-ИК6) - готовность к работе с информацией (ИК1), способность к использованию ИКТ (ИК2), способность к планированию и прогнозированию (ИК3), способность к самообразованию (ИК4), способность к рефлексии (ИК5), способность к реализации обратной связи (ИК6); Общекультурные (ОК1-ОК5) - способность к толерантным отношениям (ОК1), способность проявлять эмпатию (ОК2), готовность следовать этическим и правовым нормам (ОК3), способность проявлять гражданскую позицию (ОК4), готовность проявлять ответственность (ОК5).
4. Эффективность формирования общепрофессиональных компетенций обеспечивается *созданием и реализацией разработанных нами организационно-педагогических условий, которые определяют пути и средства для достижения сформированности исследуемого педагогического феномена.*
5. *Диагностический инструментарий* трёх уровней оценки: *уровня качества соответствия содержанию*, *уровня качества процессов*, *уровня качества* образовательных результатов позволяет выявить общий уровень сформированности общепрофессиональных компетенций в количественных и качественных показателях в проекции на определенные нами уровни сформированности.

**ПРАКТИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ**

1. Образовательный модуль для преподавателей вуза «Компетентностно-ориентированное обучение в вузе» в процессе проведения необходимо реализовать во внеучебной время в форме тренинговой деятельности, завершим итоговым контролем в форме тестирования, которое позволит выявить уровень сформированности знаний для выполнения требований ГОС ВПО в том числе.
2. Процесс формирования общепрофессиональных компетенций предусматривает обязательное использование образовательных технологий, представленных в диссертации, в противном случае процесс формирования будет нацелен только на формирование знаний, а навыки, умения и способности останутся вне поля зрения. Отбор технологий позволил способствовать реализации практико-ориентированного способа формирования компетенций.
3. Разработанная структурно-содержательная модель требует поэтапного её осуществления, соблюдения принципов организации учебного процесса и формирования компетенций, реализации методологических подходов, а также ориентира на конечный результат.
4. Формирование ОПК важно осуществлять путем реализации совокупности методологических подходов: компетентностного, технологического и критериального, которые обеспечивают усиление практического, межпредметного, прикладного аспектов образования. Это достигается за счет переориентации содержания дисциплин на деятельностный тип содержания обучения (от «декларативных» знаний к процедурным и ценностно-смысловым знаниям). При реализации компетентностного подхода в методиках и технологиях обучения необходимо делать особый упор на развивающие технологии, основанные на активных, рефлексивно-деятельных формах и методах обучения. Включать в процесс обучения проблемно-модульные системы обучения, проектно-исследовательские методы, с помощью которых расширяется и активизируется самостоятельная работа студентов. Проектирование учебного процесса на основе вышеуказанных подходах позволяет диагностировать продуктивный и креативный, творческий уровни применения ОПК в будущей профессиональной деятельности студента.
5. В процессе формирования общепрофессиональных компетенций важно использовать структуру общепрофессиональных компетенций, а также модель формирования общепрофессиональных компетенций, которые обеспечат эффективность реализации данного процесса.
6. Диагностико-оценочный инструментарий направлен на определение уровня сформированности ОПК, особенность которого в том, что он разработан на основе критериальных признаков, оценка которых обеспечивается количественными показателями. Интеграция диагностических методик обеспечит комплексный подход в процедурах оценивания, определения уровня и качественного анализа.

**ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ ДИССЕРТАЦИИ ОТРАЖЕНО В СЛЕДУЮЩИХ ПУБЛИКАЦИЯХ АВТОРА:**

1. **Мураталиева М.А.** Научно-педагогические основы формирования общепрофессиональных компетенций будущих учителей истории [Текст]: монография / М.А. Мураталиева. – Бишкек, 2020. – 226 с.
2. **Мураталиева М.А.** Повышение эффективности профессиональной подготовки студентов в условиях педагогической практики <http://amnko.ru/index.php/russian/journals/> [Текст] / М.А. Мураталиева // Мир науки, культуры, образования. – 2019. – №4 (77). – С. 81-85.
3. **Мураталиева М.А.** Проблемы профессиональной подготовки будущих учителей истории в современных условиях <http://amnko.ru/index.php/russian/journals/>. [Текст] / М.А. Мураталиева // Мир науки, культуры, образования. – 2019. – №4 (77). – С. 86-91.
4. **Мураталиева М.А.** Формирование общепрофессиональных компетенций будущих учителей как педагогическая проблема <https://readera.org/bulletennauki/articles/search?q>=. [Текст] / М.А. Мураталиева // Бюллетень науки и практики. – 2019. – Том: 5. – №12. – С. 401-410.
5. **Мураталиева М.А.** Методологические подходы как приоритетные направления в формировании общепрофессиональных компетенций будущих учителей истории <https://readera.org/bulletennauki/articles/search?q>=. [Текст] / М.А. Мураталиева // Бюллетень науки и практики. – 2019. – Том: 5. – №12. – С. 411-414.
6. **Мураталиева М.А.** Современные тенденции в формировании общепрофессиональных компетенций будущих учителей истории <https://na-journal.ru/4-2019-pedagogika-psihologiya>. [Текст] / М.А. Мураталиева // Научный аспект. – Самара. – 2019. – №4. – С. 243-249.
7. **Мураталиева М.А.** Предпосылки формирования комптентностного подхода будущего учителя истории <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=42560158>. [Текст] / М.А. Мураталиева // Актуальные вопросы образования и науки. – С. 36-38.
8. **Мураталиева М.А.** Современные тенденции в формировании общепрофессиональных компетенций будущих учителей истории <https://na-journal.ru/4-2019-pedagogika-psihologiya>. [Текст] / М.А. Мураталиева // Проблемы современного педагогического образования. – – Ялта, 2019. – № 64 (3). – С. 172-175.
9. **Мураталиева М.А.** Система профессиональной подготовки будущего учителя: опыт, проблемы и тенденции <http://www.gpa.cfuv.ru>. [Текст] /М.А. Мураталиева // Проблемы современного педагогического образования. – Ялта, 2019. – № 64 (4). – С. 135-138.
10. **Мураталиева** **М.А.** К вопросу формирования компетентностной модели выпускника вуза педагогической направленности <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=34900803>. [Текст] / М.А. Мураталиева // Наука, новые технологии и инновации Кыргызстана. – 2015. – №11. – С. 187-189.
11. **Мураталиева М.А**. Современные образовательные технологии и классификация методов обучения [Текст] / М.А. Мураталиева // Вестник КГУ им. И. Арабаева. – 2017. –№1 (1). – С. 66-69. ISSN 16594-7851.
12. **Мураталиева М.А.** Положительные и отрицательные особенности современного учебного процесса в вузе [Текст] / М.А. Мураталиева // Вестник КГУ им. И. Арабаева. – 2017. –№1. – С. 70-73.
13. **Мураталиева М.А.** Научно-исследовательская деятельность и профессионально-педагогическая подготовка преподавателей вуза // обучения [Текст] / М.А. Мураталиева // Вестник КГУ им. И. Арабаева. – 2018. –№1 (1). – С. 67-70. –С. ISSN 16594-7851.
14. **Мураталиева М.А**. Прогнозирование развития процессов в сфере образования на компетентностной основе обучения [Текст] / М.А. Мураталиева // Вестник КГУ им. И. Арабаева. – 2018. –№1. – С. 76-80. (II) ISSN 16594-7851.
15. **Мураталиева М.А.** Основные проблемы качества педагогического образования в Кыргызской Республике [Текст] / М.А. Мураталиева // Вестник КГУ им. И. Арабаева. – 2019. –№1. – С. 54-59.
16. **Мураталиева М.А.** Компетентностный подход к организации педагогического процесса в вузе [Текст] / М.А. Мураталиева // Вестник КГУ им. И. Арабаева. – 2019. –№1. – С. 70-73.
17. **Мураталиева М.А.** Профессиональная подготовка будущего учителя истории в Кыргызской Республике: особенности становления и современное состояние <https://drive.google.com/file/d/1cfp836FuKHI-xFVpqvbgUF8Dhyu2-Pyv/view>. [Текст] / М.А. Мураталиева // Вестник БГУ им. К. Карасаева. – 2019. – № 4 (50). – С. 136-138.
18. **Мураталиева М.А**. Трансформация и формирование общпрофессиональных компетенций у будущих учителей истории <http://journal.vak.kg/god-2019/muratalieva-m-a>. [Текст] / М.А. Мураталиева // Научные исследования в Кыргызской Республике. Вып. №4. – 2019. – С. 249-264. ISSN 1694-7878.
19. **Мураталиева М.А.** Профессиональная подготовка будущего учителя истории в Кыргызской Республике: особенности становления и современное состояние <https://drive.google.com/file/d/1cfp836FuKHI-xFVpqvbgUF8Dhyu2-Pyv/view>. [Текст] / М.А. Мураталиева // Вестник БГУ им. К. Карасаева. – Бишкек, 2019. – № 4 (50). – С. 156-160.
20. **Мураталиева М.А.** Формирование социально педагогической компетентности будущих учителей в процессе подготовки их к педагогической деятельности <https://iscvolga.ru/>. [Текст] /Р. Сулайманова,М.А. Мураталиева, А.Асипова/ "New Institutions for Socio-Economic Development: The Change of Paradigm from Rationality and Stability to Responsibility and Dynamism", 133-144./г..Волгоград/ 202.Scopus
21. **Мураталиева М.А.**  Формирование общепрофессиональных компетенций, как условие для будущего педагога в профессиональной деятельности <https://iscvolga.ru/>. [Текст] / М.А. Мураталиева //АНО «Институт научных коммуникаций»– Волгоград, 2020. Scopus

**Мураталиева Мира Алымбековнанын «Келечектеги тарых мугалимдеринин жалпы кесиптик компетенцияларын калыптандыруунун илимий-педагогикалык негиздери» аттуу темада 13.00.01. - жалпы педагогика, педагогиканын жана билим берүүнүн тарыхы адистиги боюнча педагогика илимдеринин доктору окумуштуулук даражасын изденип алуу үчүн жазылган диссертациялык изилдөөсүнүн**

**РЕЗЮМЕСИ**

**Негизги сөздөр:** калыптандыруу, компетенция, компетенттүүлүк, күтүлүүчү натыйжалар, жалпы профессионалдык компетенциялар, шарттар, технологиялар, окуу – методикалык камсыздандыруу, билим берүү модулу.

**Изилдөөнүн объектиси:** жогорку окуу жайдагы педагогикалык процесстин бүтүндүгү.

**Изилдөөнүн предмети:** келечектеги тарых мугалимдеринин жалпы профессионалдык компетенцияларын калыптандыруу процесси.

**Изилдөөнүн максаты:** жогорку окуу жайдагы келечек тарых мугалимдеринин жалпы кесиптик компетенттүүлүгүн калыптандыруу процессин теориялык-методикалык жактан негиздөө жана бул процесстин натыйжалуулугун камсыз кылуучу уюштуруучулук-педагогикалык шарттарды иштеп чыгуу

**Изилдөөнүн методдору:** *Теориялык методдор:* илимий, ченемдик укуктук документтерди талдоо булактары. *Эмпирикалык методдор:* байкоо; суроо берүү; сурамжылоо; өз алдынча иштөөнүн натыйжасында студенттердин ишмердүүлүгүнүн жыйынтыктарын изилдөө; эксперимент: аныктоо, калыптандыруу. *Маалыматтарды иштетүү ыкмалары* (сандык). *Математикалык статистиканын методдору* (көп баскычтуу өлчөөлөрдүн натыйжаларын масштабдоо, босого баллды белгилөө ыкмасы ж.б.)

**Изилдөөнүн илимий жаңылыгы жана теориялык мааниси:**

1. Жалпы кесиптик компентеттердин калыптанышынын заманбап теориялык негиздери аныкталды, тактап айтканда: проблема боюнча изилдөөчүлөрдүн теориялык жана методологиялык жоболору негизделди, жалпы кесиптик компепетенцияларды калыптандыруунун алдыңкы теориялары жана заманбап тенденциялары аныкталды жана бул изилдөөнү ишке ашыруу үчүн негиз болуп кызмат кылган.

2. Жалпы кесиптик компетенцияларды калыптандырууга усулдук мамилелердин комплекси - компетенттүүлүк, технологиялык жана критериалдык ыкмалар аныкталып анын маңызы төмөнкүлөр болуп саналат: жалпы кесиптик конпетенцияларды калыптандыруу процесси билим берүү тармагында системалуу түрдө ишке ашырылууга тийиш. ЖККны түзүү процесси ЖОЖдун окуу чөйрөсүнө ирээти менен ишке ашырылышы керек, технологиялашкан шартта жана бири-бири менен биргелешип каралышы керек.

3. Келечек тарых мугалимдеринин жалпы кесиптик компентеттердин калыптануу процессинин маңызы такталып, мазмуну ачылды.

. Жалпы кесиптик конпетенцияларды калыптануу деңгээлин аныктоо үчүн диагностикалык-баалоо каражаттарын иштеп чыгуу жана колдонуу аркылуу келечектеги тарых мугалимдеринин жалпы кесиптик конпетенцияларды калыптандыруунун уюштуруучулук-педагогикалык шарттары иштелип чыкты жана педагогикалык шарттардын натыйжалуулугу далилденди. Маалыматтарды иштеп чыгууда математикалык статистиканын ыкмалары колдонулду (масштабдоо, даражалоо ж.б.).

**Изилдөөнүн практикалык мааниси** төмөнкүлөрдө турат**:**

– ЖОЖдордун билим берүү чөйрөсүнө жалпы кесиптик компетенцияларды калыптандыруу боюнча нускама-методикалык материалдардын пакети киргизилди (К. Карасаев атындагы БМУ, И. Арабаев атындагы КМУ).

– ЖОЖдордо жалпы кесиптик компетенцияларды калыптандыруу процессин натыйжалуу ишке ашыруу үчүн профессордук-окутуучулук курам үчүн “Компетенттүүлүккө багытталган даярдоо” модулу киргизилди, ал жалпы кесиптик компетенцияларды (БМУ) калыптандырууга заманбап ыкмаларды өздөштүрүүсүнө мүмкүндүк берет; К.Карасаев атындагы БМУ, И.Арабаев атындагы КМУ).

– Жалпы кесиптик компетенцияларды калыптандыруу системасындагы негизги терминдердин иштелип чыккан тезаурусу психологиялык-педагогикалык дисциплиналардын окуу материалдарына киргизилген.

**РЕЗЮМЕ**

**на диссертационное исследование Мураталиевой Миры Алымбековны на тему: «Научно-педагогические основы формирования общепрофессиональных компетенций будущих учителей истории» на соискание ученой степени доктора педагогических наук по специальности 13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования.**

**Ключевые слова:** формирование, компетенция, компетентность, ожидаемые результаты, общепрофессиональные компетенции, условия, технологии, учебно-методическое обеспечение, образовательный модуль.

**Объект исследования:** целостный педагогический процесс в вузе

**Предмет исследования:** процесс формирования общепрофессиональных компетенций будущих учителей истории

**Цель исследования:** теоретико-методологическое обоснование процесса формирования общепрофессиональных компетенций будущих учителей истории в вузе и разработка организационно-педагогических условий, обеспечивающих эффективность данного процесса.

**Методы исследования:** *Теоретические методы:* анализ научных, нормативных и правовых документов, источников. *Эмпирические методы:* наблюдение; анкетирование; опрос; изучение продуктов деятельности студентов в результате самостоятельных работ; эксперимент: констатирующий, формирующий. *Методы обработки данных (*количественные). *Методы математической статистики (*шкалирование результатов многостадийных измерений, методика установления порогового балла и др.)

**Научная новизна полученных результатов:**1. Выявлена современная теоретическая основа формирования ОПК, а именно: обоснованы теоретико-методологические положения исследователей по проблеме, определены ведущие теории и современные тенденции в формировании ОПК, что послужило основой для осуществления данного исследования. 2. Определена совокупность методологических подходов – компетентностного, технологического и критериального – к формированию ОПК, сущность которой заключается в том, что: процесс формирования ОПК должен реализоваться системно в образовательной среде вуза, реализован в условиях технологизации и рассматриваться как совокупность взаимосвязанных процессов. 3 Уточнена сущность и раскрыто содержание процесса формирования ОПК будущих учителей истории. 4. Разработаны организационно-педагогические условия формирования ОПК будущих учителей истории и доказана эффективность педагогических условий посредством разработки и использования диагностическо-оценочного инструментария по определению уровня сформированности ОПК, использования в обработке данных методов математической статистики (шкалирование, ранжирование и др.).

**Степень использования**: В образовательную среду вузов (КНУ им. Ж. Баласагына, КГУ им. И. Арабаева) внедрены: пакет инструктивных и методических материалов по формированию ОПК; для эффективной реализации процесса формирования ОПК внедрён модуль «Компетентнстно-ориентированное обучение» для ППС, который позволяет освоить современные подходы к формированию ОПК; разработанный тезаурус основных терминов в системе формирования ОПК включен в УМК психолого-педагогических дисциплин.

**Область применения**: процесс обучения в вузе, в частности, цикл психолого-педагогических дисциплин.

**THE RESUME**

**of the dissertation work of Muratalieva Mira Alymbekovna on the topic: "Scientific and pedagogical foundations of the formation of general professional competencies of future history teachers" for the degree of Doctor of Pedagogical Sciences in the specialty 13.00.01 - general pedagogy, history of pedagogy and education**

**Key words:** formation, competence, competence, expected results, general professional competencies, conditions, technologies, educational and methodological support, educational module.

**Object of research:** a holistic pedagogical process at a university

**Subject of research:** the process of forming general professional competencies of future history teachers

**Purpose of the study:** theoretical and methodological substantiation of the process of formation of general professional competencies of future history teachers at the university and the development of organizational and pedagogical conditions that ensure the effectiveness of this process.

**Research methods:** Theoretical methods: analysis of scientific, regulatory and legal documents, sources. Empirical methods: observation; questioning; survey; study of the products of students' activity as a result of independent work; experiment: ascertaining, formative. Data processing methods (quantitative). Methods of mathematical statistics (scaling of the results of multistage measurements, the method of setting a threshold score, etc.)

**The results obtained and their novelty:** 1) The modern theoretical basis for the formation of the defense industry complex was revealed, namely: the theoretical and methodological positions of the researchers on the problem were substantiated, the leading theories and modern trends in the formation of the defense industry complex were determined, which served as the basis for the implementation of this study. 2) A set of methodological approaches - competence, technological and criterial - to the formation of the defense industry complex has been determined, the essence of which is that: the process of formation of the defense industry complex should be implemented systemically in the educational environment of the university, implemented in the context of technologization and be considered as a set of interrelated processes. 3) The essence and content of the formation of the defense industry complex of future history teachers has been clarified. 4) Organizational and pedagogical conditions for the formation of the defense industry complex of future history teachers have been developed and the effectiveness of pedagogical conditions has been proved through the development and use of diagnostic and evaluation tools to determine the level of formation of the defense industry complex, the use of methods of mathematical statistics in data processing (scaling, ranking, etc.).

**Degree of use:** Into the educational environment of universities (BSU named after Kh. Karasaev, KSU named after I. Arabaev): a package of instructional and methodological materials on the formation of the defense industry complex; for the effective implementation of the process of formation of the defense industry complex, the module "Competence-oriented training" was introduced for the teaching staff, which allows mastering modern approaches to the formation of the defense industry complex; the developed thesaurus of the main terms in the system of the formation of the defense industry complex is included in the teaching materials of psychological and pedagogical disciplines.

**Scope:** the process of teaching at the university, in particular, the cycle of psychological and pedagogical disciplines.

1. Barber, M., Neither Rest nor Tranquillity, speech at the National Education

   Summit, Washington D.C. [↑](#footnote-ref-1)